

Godau, Marc

Kollaboration und Kooperation beim Klassenmusizieren mit Populärer Musik. Musikmachen in der Schule im Spannungsfeld von Lernen mit der Gruppe und für die Gruppe

Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 131-144. - (Musikpädagogische Forschung; 39)



Quellenangabe/ Reference:

Godau, Marc: Kollaboration und Kooperation beim Klassenmusizieren mit Populärer Musik. Musikmachen in der Schule im Spannungsfeld von Lernen mit der Gruppe und für die Gruppe - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 131-144 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207293 - DOI: 10.25656/01:20729

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207293>

<https://doi.org/10.25656/01:20729>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

SOZIALE ASPEKTE DES MUSIKLERNENS

SOCIAL ASPECTS OF MUSIC LEARNING

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 39

Proceedings of the 39th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

Soziale Aspekte des Musicklernens

Social Aspects of Music Learning



Waxmann 2018

Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 39
Research in Music Education, vol. 39

Print-ISBN 978-3-8309-3872-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8872-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Inhalt

Bernd Clausen & Susanne Dreßler

Vorbemerkung 9

Ruth Wright

Is Gramsci Dead: Revisiting Hegemony in 21st Century Music Education13

Petter Dyndahl, Sidsel Karlsen, Siw Graabræk Nielsen & Odd S. Skårberg

Was kann als legitime Forschung gelten?

Sozialisationsmuster und ihre Bedeutung für die norwegische

höhere Musikbildung..... 27

What Can Be Considered Legitimate Research? Patterns of Socialization

and Their Significance for Norwegian Higher Music Education

Marc Godau

Wie kommen die *Dinge* in den Musikunterricht?

Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender

Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender

Lehrkräfte 43

How Do "Things" Get into the Music Classroom? Research on the

Materiality of Music Pedagogical Practice Exemplified in Divergent

Orientations within Teaching-Related Practices of Trainee Teachers

Djürko Züchner, Sven Düerkop & Kai Stefan Lothwesen

Förderung musikalisch-kreativen Denkens durch Improvisation?

Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Musikunterricht..... 57

Fostering Creative Thinking in Music through Improvisation?

A Replication Study on Interventions in Classroom Music

Melanie Herzog

Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu

Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren 77

Does Making Music Together Promote Inclusion? Considerations Concerning

the Construction of Meaning in Inclusive Music Education

Stefan Orgass

Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion:
Zur Relevanz der ‚Dezentrierung des Individuums‘ für die Fundierung
inklusive Musikunterrichts 91

*Reconstructing Communicative Didactics of Music According to a Logic of
Reflection: The ‘Decentralization of the Individual’ as a Basis of Inclusive
Music Education*

Kerstin Heberle

Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf
Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht 115

*Bystanders at the Centre of the Action. Videographic Perspectives on
Recognition Processes in Inclusive Music Classes*

Marc Godau

Kollaboration und Kooperation beim Klassenmusizieren mit
Populärer Musik
Musikmachen in der Schule im Spannungsfeld von Lernen
mit der Gruppe und für die Gruppe 131

*Collaboration and Cooperation in Making Popular Music in School.
The Balance Between Learning with the Group and for the Group
in the Music Classroom*

Gabriele Schellberg

Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der
„Basisqualifikation Musik“ 145

*Primary Student Teachers’ Self-Efficacy Expectations in a
Music Methods Course*

Viola Hofbauer & Christian Harnischmacher

Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und
Gymnasien im Vergleich
Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation, Musizierpraxis,
Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung auf die
Kompetenzorientierung 169

*A Comparison of Music Teachers’ Competence Orientation in Elementary and
Grammar Schools. A Follow-Up Study on the Influence of Motivation, Instrumental
Praxis, Self-Reflection, Teaching Experience and Curriculum Orientation on
Competence Orientation*

Marc Godau & Daniel Fiedler

Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften
Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens
zur Erfassung des *Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge*
(MTPACK) 185

*Music Teachers' Professional Knowledge: Validation of a Questionnaire to Measure
Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK)*

Lars Oberhaus & Alexis Kivi

Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer
Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung 207

*Musicians and Educators in Kindergarten: Their Cooperation and Conflict
in a Continuous Professional Development Seminar*

Daniel Fiedler & Johannes Hasselhorn

Erfassung des Musikalischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und
Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen:
Validierung und Replikation des Musical Self-Concept
Inquiry_youth (MUSCI_youth) 221

*Measuring the Musical Self-Concept of Students in Secondary
Education: Validation and Replication of the Musical Self-Concept
Inquiry_youth (MUSCI_youth)*

Alexis Kivi

Fachübergreifender Musikunterricht als Projektionsfläche für
Reformen und außerschulische Öffnung von Musikunterricht 241

*Interdisciplinarity as a Vehicle for Innovations in Teaching Music in Schools:
Opening the Schools for Out of School Musical Experiences*

Peter W. Schatt & Malte Sachsse

„Das ist neu ... das ist geil“? – Soziale Aspekte musikpädagogischer
Hinsichten auf Neue Musik 259

*„Das ist neu ... das ist geil?“ – Social Aspects in Concepts of Music Education
Regarding “Neue Musik”*

Olivier Blanchard

Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited –
aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive 277

*Revisiting the Semantic Concept of Culture from the Perspective
of Cultural Studies*

Annkatrin Babbe & Freia Hoffmann

Projektvorstellung: Geschichte deutschsprachiger Konservatorien
im 19. Jahrhundert. 291

*The History of Conservatories in German-Speaking Countries
During the 19th Century*

Wolfgang Martin Stroh

Erfahrungsraum Musikpädagogik – Einsichten
eines Musikwissenschaftlers 305

*Music Education as an Area of Experience – Insights from
a Musicologist*

Marc Godau

Kollaboration und Kooperation beim Klassenmusizieren mit Populärer Musik

Musikmachen in der Schule im Spannungsfeld von Lernen mit der Gruppe und für die Gruppe

Collaboration and Cooperation in Making Popular Music in School. The Balance Between Learning with the Group and for the Group in the Music Classroom

Within recent years, research on music learning in groups has increased. But the distinction between collaboration and cooperation is mostly unclear. This article aims to distinguish both concepts by presenting a study on popular music learning in groups (Godau, 2017) based on elements of the learning approach in Musical Futures (Green, 2008). As a result, the two concepts are seen as complementary. They form the poles of a continuum of collective learning: Collaboration characterizes the collective action toward the common goal. By contrast, cooperation occurs when group members act separately toward achieving the common goal.

Die Erforschung des Lernens in Popmusikalischen Praxen ist fast ausschließlich eine Auseinandersetzung mit Kollektivzusammenhängen wie Gruppen, *Communities of musical Practice* oder Netzwerken (vgl. Elflein & Weber, 2017). Gezeigt wird immer wieder, wie ein Lernen in Bands als informelle Gruppen mehr einschließt als Aspekte der Sozialkompetenz. Vielmehr geht es um Expertisierung, Persönlichkeitsentwicklung, Kohäsion und Leistung (Marx, 2017), mithin um organisationales Lernen (Halbritter, 2012).

Auch in formalen musikpädagogischen Praxen spielen Gruppen eine wichtige Rolle, unter anderem im Kontext des Klassenmusizierens, musikalischer Kreativität und Populärer Musik (vgl. Smith et al., 2017). Zuweilen werden die darin ablaufenden kollektiven Prozesse sowohl in Differenz zum solitären als auch zum kompetitiven Lernen betrachtet (vgl. Whitener, 2016). Trotz der häufigen Gleichsetzung von Gruppenarbeit mit *Kollaboration* sowie *Kooperation* ist bislang für musikpädagogische Zusammenhänge recht unklar, worauf im jeweiligen Fall rekuriert wird oder inwiefern eine Differenzierung überhaupt sinnvoll sein könnte.

Ich möchte im Folgenden die Begriffe *Kollaboration* und *Kooperation* im Rückgriff auf empirisches Material differenzieren. Dazu präsentiere ich Ergebnisse aus einer qualitativen Studie zum Klassenmusizieren mit Populärer Musik (Godau, 2017). Anstatt einer generalisierten Vorabentscheidung wurden induktiv aus dem Datenmaterial Konzepte entwickelt und mit jenen in der Literatur zum Lernen in Gruppen verglichen. Dies mündete in eine Unterscheidung *kollektiven* Lernens in *Kollaborieren* und *Kooperieren*. Nachdem ich an einzelnen Beispielen *kollaborative* und *kooperative* Prozesse in selbstständigen Gruppen nachgezeichnet habe, werde ich die Unterscheidung auf angeleitete Gruppen anwenden und schließlich für das Forschungsfeld des Klassenmusizierens diskutieren.

Kooperieren und Kollaborieren in der (Musik-)Pädagogik

Aufgrund der Ausrichtung des Textes auf eine Exemplifizierung der Begriffe am empirischen Material, kann die unübersichtliche Lage der Begriffsverwendung nicht umfassend dargestellt werden. Ich beschränke mich daher auf einige wenige Schlaglichter.

Die Unterscheidung *Kooperieren* und *Kollaborieren* ist in der internationalen Literatur uneinheitlich (vgl. Bornemann, 2012, S. 77). Während z. B. die englischsprachige Forschung zur musikalischen Kreativität in Gruppen *Kollaboration* bevorzugt (vgl. Sawyer, 2003), findet man in deutschsprachiger Literatur *Kollektiv*, *Kooperation*, und *Kollaboration* weitestgehend synonym, wobei letzteres mitunter negativ konnotiert ist (vgl. Sonnenburg, 2007, S. 90). In der deutschsprachigen Pädagogik und Musikpädagogik ist *Kooperation* für Gruppenarbeit und Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern der gängigere Begriff (vgl. Evelein, 2012; Rabenstein & Reh, 2007). Zudem stellt sich beim Recherchieren in Inhaltsverzeichnissen oder auf Suchmaschinen der Eindruck ein, dass *kollaboratives* Lernen oft ein Lernen mit Digitaltechnologien umfasst, während *kooperatives* Lernen analog gedacht wird (vgl. auch Schmidt-Wetzel, 2017).

Wer sich demnach mit Gruppen im Musikunterricht auseinandersetzt, bewegt sich explizit oder implizit in diesem eher verworrenen Feld. So auch das hier vorgestellte Forschungsprojekt.

Zur Studie

Gegenstand meiner Studie sind Lernprozesse von insgesamt 12 Gruppen dreier 9. Klassen. Diese musizierten im regulären Musikunterricht auf zwei Arten: Sie lernten für je fünf Stunden sowohl angeleitet vom Musiklehrer als auch selbstständig in Gruppen je einen Song. Die selbstständigen Gruppen als Hauptfokus meiner Untersuchung lernten in Anlehnung an das *Musical-Futures*-Projekt (vgl.

Green, 2008) in selbst gewählten Gruppen auf selbst gewählten Instrumenten einen selbst gewählten Song ohne Vorstrukturierung durch eine Lehrperson zu spielen (vgl. Godau, 2017, S. 199–204). So fragt die Studie insgesamt danach, was passiert, wenn im schulischen Musikunterricht Gruppen ohne anwesende Lehrperson lernen Songs zu musizieren.

Das Hauptdatenmaterial der Untersuchung bilden Reflexionen auf Diktiergeräten aller Schülerinnen und Schüler nach jeder Stunde und Gruppeninterviews nach jeder Phase. Die Besonderheit der Interviews bestand einerseits im Video-Stimulated-Recall-Ansatz. Die Schülerinnen und Schüler kommentierten Videos aus ihren eigenen Proben. Andererseits beinhaltete der begleitende Leitfaden eine Reihe Systemischer Fragen, mit denen in den Gesprächen wechselseitige Erwartungen thematisiert wurden (zusammenfassend in Godau, 2017, S. 208–216).

Die Auswertung orientierte sich an Verfahren der Grounded Theory (Charmaz, 2006). Ziel einer solchen qualitativen Forschung ist die Konstruktion einer gegenstandsbegründeten Theorie. Dabei wird in einem iterativ-zyklischen Forschungsprozess sukzessive etwa durch ständiges Vergleichen neuer mit bereits analysierten Daten die Theorieentwicklung vorangetrieben.

Gruppe als Soziales System

Die gesamte Studie folgt dem Paradigma des operativen Konstruktivismus. Dies impliziert die Beobachtung von Gruppen als Sozialen Systemen mit Kommunikation als Grundoperation (vgl. Godau, 2017, S. 43–49). Aus dieser Perspektive ist Gruppe als Hybrid aus Interaktion und Organisation zu beschreiben. Organisationale Aspekte zeigen sich darin, dass Gruppen Entscheidungen treffen, die über die zeitlichen Verhältnisse der Interaktion hinausgehen. Da jedoch auch Anwesenheit und Abwesenheit als zentrale interaktionale Bedingungen wichtige Voraussetzungen für den Fortbestand von Gruppen sind, stellte eine alleinige Bestimmung als Organisation eine unzureichende Verkürzung dar. Das liegt vor allem an der Personalisierung von Mitgliedschaft, also daran, an welche Person, an welche spezifische Adresse der Kommunikation welche Rolle attribuiert wird (vgl. z.B. Pelikan, 2004; Preyer, 2012; Sonnenburg, 2007; Wimmer, 2007).

Gruppen als Kommunikationssysteme, nicht Psychische Systeme, sind Kern meiner Forschung. Damit wird auf Mitglieder und Handeln kommunikativ zugeordnet. Die Gruppe als Beobachterin beobachtet, wer dazugehört, wer handelt und wer nicht. Die Erforschung von Gruppenprozessen meint so eine Beobachtung 2. Ordnung. Gefragt wird, wie die Gruppe in ihrer Beobachtung 1. Ordnung unterscheidet, also welche Unterscheidungen ihrer Kommunikation zugrunde liegen.

Ergebnisse

Mit dem Fokus auf kollektives Musiklernen in Abwesenheit der Lehrperson wurden vier interdependente Anforderungen rekonstruiert, die sich den untersuchten Gruppen als Herausforderungen innerhalb der Lernprozesse¹ stellten (vgl. Godau, 2017, S. 410). Um das vorgestellte Theoriestück im Rahmen eines Artikels nicht unnötig zu überlasten, konzentriere ich mich auf die Spezifik von *Kollaboration* und *Kooperation* innerhalb der Gruppen. Dies bildet einen Teilaspekt der Anforderung *den Erarbeitungsprozess organisieren*.² Darin geht es um die Organisation der Songerarbeitung im Hinblick auf handlungsermöglichende sowie -leitende Aspekte.

Ausgangspunkt für eine Beschäftigung mit unterschiedlichen Organisationsprinzipien war eine Beobachtung, die ich vermehrt in Interviews nach dem zweiten Durchgang des Projektes machte. An diesem Punkt hatten alle Schülerinnen und Schüler sowohl selbstständig in Gruppen als auch angeleitet im Musikunterricht musiziert. Diese beiden Formen wurden dementsprechend auch in den Interviews gegenübergestellt. Überraschend war, dass in Interviews zugleich das selbstständige Lernen in einer Gruppe dem angeleiteten Musikunterricht vorgezogen, während eine Wiederholung eines ähnlichen Settings zugunsten herkömmlichen, angeleiteten Musizierens abgelehnt wurde. Daraufhin wurden ebenso vermehrt Daten aus selbstständigen mit angeleiteten Gruppen miteinander verglichen. In dieser vergleichenden Auswertung des transkribierten Datenmaterials zwischen verschiedenen und innerhalb von Gruppen traten unterschiedliche Organisationsformen hervor.

Songs wurden in den selbstständigen Gruppen sowohl gemeinsam in Anwesenheit aller als auch getrennt voneinander, in Abwesenheit von einzelnen oder allen Gruppenmitgliedern gelernt. Beide Aspekte, grob in gemeinsam miteinander und getrennt voneinander lernen eingeteilt, ließen sich nicht immer eindeutig trennen. So wurden im fokussierten Kodieren und durch verstärkten Vergleich mit Forschungsarbeiten sowohl zum Lernen in Gruppen (z.B. Rabenstein & Reh, 2007; Sonnenburg, 2007) als auch in mit vergleichbaren Studien zum Klassenmusizieren (z.B. Abrahams et al., 2009; Green, 2008; Wallerstedt & Pramling, 2016) einzelne Facetten weiter herausgearbeitet. Zusammengefasst wurde einerseits arbeitsteiliges, handlungsdifferentes *Kooperieren* und andererseits interaktionales, kollektiv handelndes *Kollaborieren*. Diese Begriffe bilden

1 Lernen wird hier als Systembildung, genauer, als Emergenz wechselseitiger Erwartungen im Kontext der Lösung eines in der Umwelt der Gruppe beobachteten Problems verstanden (vgl. Godau, 2017, S. 83–91). Dieses zeigt sich vor allem in (Erwartungs-) Erwartungen an die Aufgabenstellung. Im Zuge dieser Bestimmung können Lernen, Handeln und Erarbeiten für den vorliegenden Text als synonym gefasst werden.

2 Die weiteren Anforderungen lauten: *in einer Situation lernen, Zeit managen* und *zur Gruppe werden*.

die beiden Pole eines Kontinuums, was die Unterscheidung *mehr vs. weniger* in Abgrenzung zur Differenz *entweder vs. oder* und ebenso wie sich zeigen soll zur Differenz *jetzt vs. dann* meint. Dieses Kontinuum soll hier unter der Bezeichnung *kollektives Lernen* als ein Organisationsprinzip der Gruppe geführt werden.

Kollaborieren und Kooperieren in den selbstständigen Gruppen

Im ersten Schritt sollen *kollaborative* und *kooperative* Prozesse in den selbstständigen Gruppen nachgezeichnet werden. Dazu führe ich zuerst das Konzept ein und verdeutliche es anschließend an Beispielen aus dem empirischen Material.

Kollaborieren

Kollaborieren erfordert gemeinsames Vorankommen. Ich bezeichne dies als interaktional, weil es stets um Fragen der Anwesenheit und Abwesenheit geht. *Kollaboratives Lernen* meint den Aufbau eines Kollektivwissens. Im Hinblick auf die Bewältigung einer Aufgabenstellung bedeutet das nunmehr, dass der Song gemeinsam gelernt und jeder Schritt auch gemeinsam gegangen wird. Was (nicht) geschafft wird, wird von allen (nicht) geschafft. Somit geschieht *kollektives Lernen* nicht nur *für* die Gruppe, sondern gemeinsam *in* der Gruppe; das ist wichtig für die spätere Abgrenzung.

Im folgenden Interviewauszug berichtet LDruW, die Schlagzeugerin der L-Gruppe³, über den Lernprozess ihrer sechsköpfigen Gruppe. Zentral geht es um die gegenseitige Bewertung im Sinne von Peer-Feedback.

LDruW: Na doch auf jeden Fall haben wir uns o:ch unterstützt wir haben uns gegenseitig gesagt wenn irgendwas () komisch geklungen hat oder wenn irgendwas nicht richtig war () ich hab dir [LKeyM] immer gesagt dass es komisch klingt wir haben immer versucht das zu verbessern () ja aber wir haben natürlich von sich aus immer mal kurz irgendwas gemacht um zu gucken hört sich das jetzt besser an? Aber wir haben eben immer zusammen entschieden ob sich das dann () eignet für den Song (2) aber eigentlich haben wir das Meiste zusammen gemacht oder?

Phasen *kooperativen* Nebeneinanders werden als kurz beschrieben und beschränkten sich auf individuelles Erproben von Spielvarianten. Diese werden kollektiv legitimiert, als geeignet für den Song befunden. Und unmittelbar werden Rückmeldungen zu Klang- und Spielergebnissen gegeben, was in die ge-

3 Codes für Namen bestehen aus Gruppe (A–L), Instrumentenkürzel (Git, Voc usw.) und Geschlecht (W/M).

meinsame Suche nach Verbesserungen mündet. Systemtheoretisch betrachtet, stehen in diesem Auszug die Differenzen *wir gemeinsam vs. jede/jeder einzeln* (Sozialdimension), *das Meiste vs. Irgendetwas* (Sachdimension) sowie *immer vs. kurz* (Zeitdimension) im Vordergrund. In der Konvention des „gemeinsam das Meiste immer machen“ entscheidet die Gruppe über Legitimierung und Entlegitimierung von Wissen. Durch Differenzierung des Kollektivs in verschiedene Spielerinnen und Spieler kann Wissen einzelnen zugerechnet werden. Hervorgebracht wird negatives, als fehlerhaft markiertes Wissen; im Interview beschrieben als Gespieltes, das nicht richtig sei und das komisch, nicht gut klinge. Eignung oder Nichteignung der Vorschläge einzelner Mitglieder sind somit Ergebnis kollektiver Entscheidungen.

Kollaborieren wurde von den untersuchten 12 Gruppen zumeist positiv erlebt. Eine mögliche Erklärung liegt darin, dass aktuell aufkommende, kommunikativ beobachtete Bedürfnisse *in situ* kollektiv bearbeitet wurden. Und so dürfte es kaum verwundern, dass Lernhandlungen fern ab der Aufgabenstellung, also *off-task* ganz zentral *kollaborativer* Art sind. Im Erfinden von Tänzen, im Singen anderer Songs oder beim Improvisieren auf Instrumenten finden die Gruppen gemeinsam Vergnügen bzw. machen gemeinsam Spaß (vgl. Godau, 2017, S. 385–389).

Die untersuchten Gruppen setzen sich in Interaktion sowohl mit dem eigenen Vorankommen als auch mit Problemen und Bedürfnissen der anwesenden Mitglieder auseinander. In Anwesenheit wird beobachtet, was bereits gekonnt und was nicht gekonnt, aber erwartet wird. Somit gerät in *kollaborativen* Phasen insbesondere die innere, also personale Umwelt des Systems in den Blick, nämlich die Mitglieder: Innerhalb der Interaktion werden hierarchische Verhältnisse und Wissensverteilungen konstruiert. Es wird geregelt, wer spricht und wer schweigt, wer etwas kann und wer nicht, wer Vorschläge einbringt und wer sich fügt usw.

In zwei Gruppen gingen daraus insbesondere die erfahrenen Gitarristen als Anleitende hervor. Gerade erfahrene männliche Gitarristen in Leitungspositionen scheinen in der Forschung zum kollektiven Musikkernen ein gewissermaßen typisches, immer wieder beobachtetes Ergebnis zu sein (vgl. z. B. Abramo, 2011, S. 36; Lindgren & Ericsson, 2010, S. 46). In einer anderen Gruppe fiel das *Kollaborieren* u. a. deshalb schwer, weil die eingebrachten Vorschläge des erfahrenen Keyboarders innerhalb der Interaktion nicht ins Gewicht fielen, sogar abgelehnt wurden. Dies hatte zur Folge, dass die Gruppe dadurch nur wenig als Gruppe lernte, sondern Mitglieder eher nebeneinander agierten.

Ergebnisse *kollaborativen Lernens* können sich in den Song betreffenden Entscheidungen zeigen. Dazu zählen die Verteilung von Instrumenten unter den Mitgliedern, der Ablauf der Probe, gegenseitiges Motivieren, Peer-Feedback, Songstrukturen, Orientierungen im Song (*Wer achtet auf wen beim Spielen?*) und letztlich Vorstellungen über das Songergebnis, also darüber, wie die Gruppe den Song umsetzt.

Insgesamt kann *Kollaborieren* als erschwerend oder erleichternd erlebt werden, je nachdem, ob Gruppenstrukturen diffus oder klar sind, ob Schülerinnen und Schüler helfen müssen oder ob ihnen durch andere Gruppenmitglieder geholfen wird. Der entscheidende Vorteil für das Vorankommen ist der kollektive Rahmen des aktuellen Lernprozesses. Insbesondere Anfängerinnen und Anfänger auf den Instrumenten erlebten ein Lernen in Anwesenheit anderer Gruppenmitglieder freudvoller als das *kooperative, arbeitsteilige*.

Kooperieren

Kooperieren zielt auf den individuellen Wissensaufbau bzw. die Verteilung von Wissen innerhalb der Gruppe ab. Jedes Gruppenmitglied oder jede Untergruppe lernt für sich allein. Die Loslösung vom Erfordernis der Anwesenheit der Mitglieder ist der entscheidende Aspekt, wenn *kooperatives* Lernen hier als arbeitsteiliges Lernen bezeichnet wird. Um den Song zu lernen, das Ziel der Gruppenarbeit zu erreichen, organisiert die Gruppe individuelle Lernfortschritte. Und in der Interaktionsunabhängigkeit liegt vor allem das Potential eines Lernens der Gruppe über den Unterrichtskontext, also über das gemeinsame Proben während einer Musikstunde hinaus. Gewissermaßen liegt der Vorteil des *kooperativen, arbeitsteiligen Lernens gegenüber dem kollaborativen Lernen* in seiner verdeckten Dimension: Probleme einzelner werden nicht gruppenöffentlich, sondern außerhalb der Gruppeninteraktion gelöst, wodurch Ressourcen (z. B. Zeit) für die Gruppe bereitgestellt werden können.

Kooperieren ist ferner Ergebnis expliziter oder impliziter Entscheidungen. Explizites Entscheiden bedeutet, dass die Gruppe sich kollektiv abstimmt, wer wem hilft. Beispielsweise erlernte ein Schüler seine Cajonstimme durch die Hilfe des Gitarristen, der in seiner Freizeit Schlagzeuger ist. Währenddessen übte die Keyboarderin alleine ihre Stimme. Zu diesem expliziten Entscheiden zählt auch, dass in den untersuchten Gruppen oftmals *einerseits* Songs gespielt werden, die von einzelnen Mitgliedern bereits beherrscht werden. Andererseits werden diese damit zugleich auf die jeweiligen Instrumente festgelegt; nämlich auf die, auf denen sie den Song spielen können. Der erwähnte schlagzeugerfahrene Gitarrist bildet die einzige Ausnahme. Dieser konnte in der eigenen Gruppe kein Schlagzeug wählen, weil er (1) erst ab der zweiten Stunde am Unterricht teilnahm, (2) weil der Cajonspieler in der Gruppe als schlechtestes Mitglied galt, woraufhin eben er das als leichtestes attribuierte Instrument erhielt, und (3) weil der Gitarrist der Gruppe in seiner Freizeit mehrere Instrumente, darunter neuerdings auch Gitarre spielt.

Implizite Entscheidungen werden demgegenüber nicht kommuniziert. Es wird – verkürzt gesagt – einfach gemacht. Beispiele dafür sind:

- ein Schüler, der seine Keyboardstimme zuhause allein sowie mit Unterstützung seines Vaters lernte,

- zwei Schüler, die sich die Spielweise ihrer Instrumente (Gitarre und Schlagzeug) durch YouTube-Videos beibrachten,
- ein Pianist, der am Arbeitsort seiner Mutter übte,
- eine Schlagzeugin, die zuhause unterstützt durch ihren Cousin, alleine den Schlagzeugrhythmus lernte.

Das folgende Beispiel entstammt einem Interview mit einer Mädchengruppe. Für sie galt das Alleine-Üben und das anschließende Zusammenführen im Unterricht sogar als bewährte Praxis:

IVocW: Na ja also eigentlich () zuhause hat jeder seinen Part gelernt und hier haben wir dann versucht das zusammen zu () so abzustimmen bis es () passt [...] Also so in anderen Fächern ist es so wenn wir so (unverständlich) in einer Gruppe oder einfach zu zweit am besten arbeiten müssen sind wir beide eigentlich immer der Meinung dass das () das Beste wäre wenn jeder alleine arbeitet also () stimmen wir uns ZU dass wir alleine am besten arbeiten können.

IGitW: @Ja@ (Lachen) alleine am besten und wenn es eine Frage gibt dann die Möglichkeit den @anderen zu fragen@

Im Vordergrund stehen in diesem Auszug die Differenzen *jede allein vs. beide gemeinsam, zuhause vs. im Unterricht, individuelle Parts vs. gemeinsames Produkt, lernen vs. abstimmen, in anderen Fächern vs. im Musikunterricht* sowie *arbeiten vs. fragen*. Das verdeutlicht die hier eingeführte Unterscheidung von *Kooperation* und *Kollaboration*. Arbeitsteiliges Lernen bedeutet für die Gruppe, zuhause die eigenen Aufgabenteile zu erarbeiten. Dieses Vorgehen unterscheidet sich für sie nicht von anderen Fächern. Im Interviewauszug tritt das in der redundanten Wiederholung des Alleinlernens hervor, das Bestätigen des bereits Bestätigten. Das kann als Indiz einer kollektiv bewährten Praxis betrachtet werden. Lernen in der Interaktion heißt dann, im Unterricht die einzelnen Teile zusammensetzen und sich abzustimmen.

Ergänzend ist für diese Gruppe zu erwähnen, dass die Möglichkeit des Fragens, also das Kommunizieren von Nichtwissen, auch außerunterrichtliche *Kollaboration* ermöglicht. So skypten die beiden, um darin Fragen zu klären und Entscheidungen wie etwa die Songauswahl zu treffen. Für die anschließende *kollaborative* Arbeit heißt das, dass die Gruppe im Idealfall auf musikalisches Wissen zurückgreifen kann und sich auf Fragen der musikalischen Interaktion konzentriert wie etwa: *Wer orientiert sich beim Musizieren an wem? Oder: Wer setzt wann ein? Anstatt: Wer kann was wie spielen?*

Kollaborieren und Kooperieren in den angeleiteten Gruppen

Wie angekündigt, soll im zweiten Schritt die Unterscheidung *Kollaborieren* vs. *Kooperieren* auch auf angeleitetes Musizieren angewandt werden. Während der gesamten Zeit des Projektes musizierte angeleitet vom Musiklehrer stets eine halbe Klasse als Großgruppe. Auch die Großgruppe ist eine Gruppe, die ihre Mitglieder zunächst in Schülerinnen und Schüler und eine Lehrkraft differenziert. Eingeteilt wurden Stimmgruppen, die als Subgruppen *kollaborativ* die gesetzte Aufgabe erfüllten: Gitarristinnen und Gitarristen interagierten miteinander, Keyboarderinnen und Keyboarder interagierten miteinander usw. Dadurch entstand eine Situation, in der mehrere Gruppen je eine Stimme gemeinsam spielen lernten. Durch dieses Miteinander in differenten Stimmgruppen kommen, wie auch beim *Kollaborieren* in den selbstständigen Gruppen, Wünsche und Bedürfnisse der einzelnen anwesenden Mitglieder zur Geltung. Wie erwähnt wurde insbesondere *kooperatives Lernen*, das Verteilen und Übernehmen unterschiedlicher Aufgaben in den selbstständigen Gruppen als anstrengend erlebt.

Die eingangs erwähnte, paradoxe Bewertung beider Lernformen (besser selbstständig, aber lieber angeleitet) in Interviews findet in dieser Lesart eine mögliche Erklärung: Während auf Ebene der gesamten angeleiteten Großgruppe die Songerarbeitung *kooperativ* organisiert verlief, lernten die anwesenden Schülerinnen und Schüler *kollaborativ* in Subgruppen mit gleichen Anderen dieselbe Aufgabe gemeinsam. Zudem bestand die Rolle der Lehrkraft beim angeleiteten Klassenmusizieren darin, Aufgaben für jede Gruppe zu formulieren, bei Bedarf Hilfestellungen zu geben und nicht zuletzt die Subgruppen für das Ensemblespiel zusammenzuführen. Während einzelne Schülerinnen und Schüler also stets *kollaborieren*, sie sind schließlich anwesende Mitglieder einer Stimmgruppe, lernen alle Stimmgruppen *kooperativ* nebeneinander, die Gitarristinnen und Gitarristen für sich, die Keyboarderinnen und Keyboarder für sich usw. Insofern verkörpern Stimmgruppen arbeitsteiliges Lernen und innerhalb der Stimmgruppen wird interagiert. Dadurch entsteht ein Organisationsprinzip des Klassenmusizierens, in dem alle anderes machen, während sie doch stets gleiches tun; Gitarristinnen und Gitarristen üben gänzlich anderes als Schlagzeugerinnen und Schlagzeuger, aber als Gitarristinnen und Gitarristen lernen sie immer nur Gitarre.

Diskussion

Die Unterscheidung *Kollaboration* und *Kooperation* richtete den Fokus auf polare Organisationsprinzipien von Kollektiven. *Kollaboration* wurde im Sinne eines gemeinsamen Handelns am gemeinsamen Ziel und *Kooperation* im Sinne eines getrennten Handelns am gemeinsamen Ziel als komplementär herausgearbeitet. Damit konnten sowohl der Hybridcharakter von Gruppen als Sozialsystem

tragfähig zum Ausdruck gebracht als auch musikunterrichtliche Lernprozesse in einer bisher so nicht vertieften Form beschrieben werden. Ebenso ist es anschlussfähig mit bereits bestehenden Konzeptualisierungen beider Begriffe (vgl. z. B. Bornemann, 2012; Sonnenburg, 2007).

Keiner der beiden Pole kann als überlegen betrachtet werden, sondern sie bilden ein funktionales Spannungsfeld im kollektiven Lernprozess. So wendet sich die Gruppe im *Kollaborieren* eher ihren Mitgliedern als innere Umwelt zu oder sie fokussiert im *Kooperieren* eher Erwartungserwartungen an die Lehrkraft, an das Publikum und die Aufgabe als äußere Umwelt des sozialen Systems. Weder kann die Gruppe sich bloß um ihre Mitglieder, noch bloß um die Aufgabe kümmern.

Es ist z. B. intuitiv nachvollziehbar, dass erfolgreiches individuelles Lernen einzelner Gruppenmitglieder nicht per se Rückschlüsse auf erfolgreiches gemeinsames Musizieren im Ensemble zulässt. Ein gemeinsames Lernen bereitet zwar für die 12 untersuchten Gruppen mehr Vergnügen als arbeitsteiliges, aber im Vergnügen liegt die Gefahr des Nicht-Arbeitens an der Aufgabe bzw. im Spaß machen besteht das Risiko eines Sich-Verlierens im Vergnügen (vgl. Godau, 2017, S. 285). Und abgesehen davon, dass Musizieren aus musikpädagogischer Perspektive auch Freude bereiten soll, bedeutet ein Zurückziehen in das Vergnügen, sich als Gruppe in einen *off-task*-Modus zu begeben. Allerdings darf damit *Kollaborieren* nicht zu sehr als Risikoraum betrachtet werden. Denn im *Kollaborieren* werden wie gezeigt gemeinsam und füreinander Lösungen entwickelt. Bornemann (2012), der beide Begriffe ähnlich fasst, geht so weit zu behaupten, dass originelle, kreative Lösungen vor allem – wenn nicht ausschließlich – Ergebnis *kollaborativer* Prozesse sind (ebd., S. 78). Damit steckt – will man sich dieses voraussetzungsvollen Begriffs bedienen – ein ‚kreatives Potential‘ im *Kollaborieren*. Die Gruppen haben gemeinsam Tänze oder Improvisationen auf ihnen unbekannten Instrumenten erfunden, auch wenn dies mitunter auf Kosten der Arbeit an der Aufgabe ging.

Auch im *Kooperieren* liegen Risiken und Chancen. Hervorgehoben sei beispielsweise, dass darin Zeit und Raum ausgeweitet werden: Ein Lernen der Instrumentenstimme zuhause setzt Zeitfenster frei. Neben denjenigen, die eigene Instrumente besaßen oder Musikschulunterricht nahmen, übten Schülerinnen und Schüler mitunter in Pausen, bei Bekannten oder via YouTube-Videos auch gänzlich ohne Instrument. Während der Probe konnte so auf das individuelle Spiel der Mitglieder als Können, weniger als Lerngegenstand zurückgegriffen werden. Zudem traten andere Personen zu einem um die Gruppe gespannten Netzwerk hinzu.

Vor dem Hintergrund der Konzeptualisierung beider Begriffe können Ergebnisse aus ähnlichen Studien zum Gruppenmusizieren in musikpädagogischen Kontexten geschärft oder Unklarheiten hervorgehoben werden.

Für das *Musical-Futures*-Projekt unterscheidet Green (2008, S. 123) *group learning als* ein mehr oder weniger unbewusstes sowie mimetisches Lernen in

Differenz zum *peer-directed learning*. Greens Ausführungen zum *group learning* ähneln dem kollaborativen Lernen.⁴ Je nach Blick entspricht *peer-directed learning* entweder dem arbeitsteiligen, kooperativen Lernen der Gruppe durch Aufteilung in Untergruppen oder es entspricht durch die interaktionale Bedingtheit kollaborativem Lernen. Green erwähnt nirgends, dass Schülerinnen und Schüler alleine üben, sondern fixiert die Beobachtung auf unterrichtliche Interaktionsverhältnisse (paarweise oder als gesamte Gruppe).

Abrahams et al. (2009) sehen einen Vorteil im gemeinsamen, also kollaborativen Lernen innerhalb eines Projektes, in dem Schülerinnen und Schüler in Bands Weihnachtssongs aural lernten. Dabei betonen sie den Wechsel von Führungsrollen beim gegenseitigen Helfen, Zeigen und Imitieren des Instrumentalspiels als Aspekte freudvoller Peer-Lernprozesse und kommen zum Schluss, dass „the informal music learning project did indeed empower student musicianship“ (ebd., S. 28). Weiter erwähnen Wallerstedt und Pramling (2016) das Erfordernis eines individuellen vor dem gemeinsamen Üben in einigen Gruppen, also als „first learning to play the song individually [...] before going on to collaboratively learn the song“ (ebd., S. 389). Das besagt im Nachgang an meine Ausführung keine zeitlich parallele, sondern lineare Verschaltung erst kooperativen und anschließend kollaborativen Lernens. Während in ihrer Untersuchung heimisches Üben ohne eigenes Instrument nicht möglich sei, gelangt die vorliegende Studie zu einem anderen Ergebnis. Das könnte eine Erklärung für die unterschiedlichen zeitlichen Dimensionierungen liefern.

Das erwähnte Verlängern der Zeit durch Kooperieren geht konform mit Adams (2014), in dessen Untersuchung von Bandklassen Teilnehmende allein zuhause aural und mit YouTube lernten (vgl. ebd., S. 78). Ebenso kommen Evans, Beauchamp und John (2014) sowie Zill (2016) zum Ergebnis, dass einige Schülerinnen und Schüler außerhalb der Unterrichtszeit (z. B. Mittagspausen) und nach der Schule probten.

Die Bedingung klarer Strukturen zeigt auch Schmidt-Wetzel (2017, S. 258) für den Kunstunterricht, insofern gegenseitiges Helfen in heterogenen Gruppen insbesondere klare Rollen erfordert. Zudem betont sie die Wichtigkeit von Humor und Spiel. Dies trifft auch für meine Studie zu. Diffuse Gruppenstrukturen trugen zu einem geringen Fortschritt in der Aufgabenbearbeitung bei. Diese Gruppen arbeiteten also vorwiegend nicht an der Aufgabenstellung. Weiterführend hatte ich an anderer Stelle darauf hingewiesen, dass auch die Mitgliedschaft der Musiklehrkraft bedacht werden muss (Godau, 2016). Einige Gruppen gingen in Abwesenheit der Lehrkraft vorwiegend anderen Tätigkeiten nach. In Momenten einer anwesenden Lehrperson erlebten sie Fortschritt und attribuieren den Lernprozess als einfach. Das kann für diese Gruppen als *kollaborative* Zusam-

4 Einschränkung ist zu vermerken, dass Green das bewusst oder unbewusst lernende Individuum zu beobachten vermag und in meiner Studie Gruppen als Kommunikationssysteme in den Blick geraten.

menarbeit mit der Musiklehrkraft und einer impliziten Mitgliedschaft ihrer Person in der Gruppe betrachtet werden. Gruppen, die ein *kooperatives* Verhältnis zur Lehrperson führten, banden diese selbstständig, beschränkt auf individuelle Mitglieder und Fragen (z.B. Stimmen der Gitarre) ein.

Keinen Bezug nimmt die musikpädagogische Literatur bisher auf die erwähnte Ausbildung von Netzwerken, also auf das Einbeziehen außerunterrichtlicher und -schulischer Kontakte in den Arbeitsprozess von Gruppen. Netzwerkkontakte sind in den Gruppenprozess involviert, ohne Gruppenmitglied zu sein und ohne dasselbe Ziel zu verfolgen. Besonders in der Reflexion potentieller Netzwerke kann eine Chance zur Förderung selbstständigen Lernens im Unterricht liegen. Wenn jemand jemanden kennt, die/der jemanden kennt, fragt es sich doch, ob und wie solche Knotenpunkte in den Lernprozess einbezogen werden können.⁵

Insgesamt lohnt es sich, die Unterscheidung von *Kollaboration* und *Kooperation* deutlicher als bisher in den Blick zu nehmen. Die Schärfung der Begriffe ermöglicht Erkenntnisse zur Funktion und Spezifik sozialer Lernprozesse und die Ableitung von Folgen für den Musikunterricht. Diese könnten stärker als bisher das Verhältnis zwischen Individualität und Kollektivität sowie unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Lernen beleuchten.

Literatur

- Abrahams, F., Abrahams, D., Rafaniello, A., Vodicka, J., Westawski, D. & Wilson, J. (2009). *Going Green: The application of informal music learning strategies in high school choral and instrumental ensembles*. Princeton, NY: Westminster Center for Critical Pedagogy. https://www.rider.edu/sites/default/files/docs/wcc_wccp_abrahams_goinggreen.pdf [28.12.2017].
- Abramo, J. M. (2011). Gender Differences of Popular Music Production in Secondary Schools. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 21–43.
- Adams, M. C. (2014). *Student and Teacher Experiences with Informal Learning in a School Music Classroom: An Action Research Study*. Student Research, Creative Activity, and Performance – School of Music. Paper 70. <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=musicstudent> [28.12.2017].

5 In einer Bestimmung des Projektes als unterrichtliche Nachstellung informeller Lernpraxen in der Populären Musik lässt sich eine Tragweite *kollaborativer* und *kooperativer* Prozesse durch Verweis auf außerschulische Praxen andeuten. Halbritter (2012) zeigt, wie die Betonung Arbeitsteilung im Prozess der Professionalisierung von Bands mitunter zu schweren Krisen führt, wenn Gruppen von freundschaftlichem Arbeiten in der Band auf effektive Zielerreichung innerhalb einer wirtschaftlich-organisationalen, berufsförmigen Ausrichtung umstellen. Und Marx (2017, S. 306) zeigt, dass ein guter organisatorischer Zusammenhalt ein breites Netzwerk in der Arbeitsteilung und ein guter sozialer Zusammenhalt Demokratie, Akzeptanz und Freundschaft im gemeinsamen Handeln einschließt.

- Bornemann, S. (2012). *Kooperation und Kollaboration. Das Kreative Feld als Weg zu innovativer Teamarbeit*. Wiesbaden: Springer.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Los Angeles [u. a.]: SAGE.
- Elflein, D. & Weber, B. (Hrsg.) (2017). *Aneignungsformen Populärer Musik. Klänge, Netzwerke, Geschichte(n) und wildes Lernen*. Bielefeld: transcript.
- Evans, S. E., Beauchamp, G. & John, V. (2014). Learners' experience and perceptions of informal learning in Key Stage 3 music: a collective case study, exploring the implementation of Musical Futures in three secondary schools in Wales. *Music Education Research*, 17(1), 1–16.
- Evelein, F. (2012). Interaktion, Kreativität und Autonomie. Eine Herausforderung für zeitgemäßen Musikunterricht. In M. Papst-Krueger & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute 9. Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (S. 164–176). Oldershausen: Lugert.
- Godau, M. (2016). „Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich“. Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft (Musikpädagogische Forschung, Bd. 37)* (S. 155–169). Münster: Waxmann.
- Godau, M. (2017). *Gemeinsam allein: Klassenmusizieren mit Populärer Musik. Eine systemisch-konstruktivistische Grounded Theory über Prozesse selbstständigen Lernens von Gruppen mit informellen Lernmethoden im schulischen Musikunterricht*. Berlin: LIT.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Halbritter, U. S. (2012). *Erfolg im Musikerberuf. Kompetenzentwicklung im Bereich Jazz/Rock/Pop am Beispiel von Bandleadern*. Augsburg: Wißner.
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2010). The rock band context as discursive governance in music education in Swedish schools. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9(3), 35–54. http://act.maydaygroup.org/articles/Lindgren_Ericsson9_3.pdf [28.12.2017].
- Marx, T. (2017). *Musiker unter sich. Kohäsion und Leistung in semiprofessionellen Musikgruppen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pelikan, J. M. (2004). Gruppendynamik als Hybrid von Organisation und Interaktion: Eine systemtheoretische Analyse inszenierter persönlicher Kommunikation. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 2, 133–160.
- Preyer, G. (2012). *Rolle, Status, Erwartung und soziale Gruppe. Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretation*. Wiesbaden: Springer.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (Hrsg.) (2007). *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Sawyer, R. K. (2003). *Group creativity: Music, theatre, collaboration*. Mahwah: Erlbaum.
- Schmidt-Wetzel, M. (2017). *Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Praxisbeispielen*. München: kopaed.
- Smith, G. D., Moir, Z., Brennan, M., Rambarran, S. & Kirkman, P. (Hrsg.) (2017). *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*. London u. New York: Routledge.
- Sonnenburg, S. (2007). *Kooperative Kreativität. Theoretische Basisentwürfe und organisationale Erfolgsfaktoren*. Wiesbaden: Springer.

- Wallerstedt, C. & Pramling, N. (2016). Responsive teaching, informal learning and cultural tools in year nine ensemble practice: a lost opportunity. *Instructional Science*, 44(4), 379–397.
- Whitener, J. L. (2016). Using the elements of cooperative learning in school band classes in the United States. *International Journal of Music Education*, 34(2), 219–233.
- Wimmer, R. (2007). Die Gruppe – ein eigenständiger Grundtypus sozialer Systembildung? Ein Plädoyer für die Wiederaufnahme einer alten Kontroverse. In J. Aderhold & O. Kranz (Hrsg.), *Intention und Funktion. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme* (S. 270–289). Wiesbaden: Springer.
- Zill, E. (2016). *Den eigenen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. Münster: LIT.

Marc Godau
Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam
Hermannswerder 8A
14473 Potsdam
m.godau@fhchp.de